

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL. 21, Nº 4 (Septiembre-Diciembre 2017)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-639X

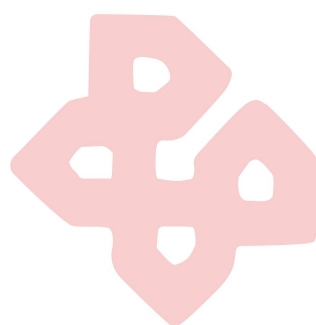
Fecha de recepción 27/07/2017

Fecha de aceptación 31/10/2017

TRANSICIONES EN FUERA DE JUEGO EN ALEMANIA ANTE UN MERCADO DE TRABAJO NECESITADO DE MANO DE OBRA.

FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIAL EN LA FORMACIÓN E INTERMEDIACIÓN LABORAL

Misleading transitions in Germany when the labour market needs qualified workforce. An opportunity for a socio-educational turn in training for work.



Oliver Dick

Institut für sozialpädagogische

Forschung Mainz

E-mail: oliver.dick@ismmainz.de

Traducción: Fernando Marhuenda Fluixá, UVEG.

Resumen:

Este artículo contribuye a la reflexión sobre la responsabilidad de la intervención socioeducativa con jóvenes en sus transiciones al mercado de trabajo. La reflexión que se realiza es doble: Por una parte, una fundamentación antropológica sobre el sujeto, su voluntad y su capacidad de decisión, que ha de ser la consideración principal de cualquier intervención educativa. Por otra parte, la revisión de la tradición alemana de la práctica socioeducativa, de la Educación Social como ciencia de la educación, y de la tensión que provoca el encargo que la sociedad le hace, en términos de control y de promoción de las capacidades del sujeto en situación de riesgo. A partir de algunos

ejemplos tomados de la práctica de la formación e intermediación en el marco de los programas de transición, se proponen una serie de principios reguladores de la intervención para salvaguardar su carácter educativo frente a una posible instrumentalización que resulta perjudicial para el sujeto, así como para el mercado de trabajo.

Palabras clave: *Transiciones, educación social, empleabilidad, autodeterminación*

Abstract:

This paper is a contribution to the reflection upon the responsibility underlying socioeducational practice with Young people in their transitions into the labor market. This reflection is twofold: On the one side, it consists of an anthropological justification on the subject, his/her will and his/her ability to take decisions, which is behind any socioeducational intervention. On other side, the paper reviews the German tradition on Social Education as one among the educational sciences, and the tensión it suffers upon the mandate received from society, consisting of a control practice as well as an empowering one, particularly with people at risk. Upon several examples taken from training practice within programs framed by transition systems, the author suggests a series of principles ruling intervention in order to guarantee its true educational value before any instrumentalization which ends up damaging both the subject as well as the labor market.

Key Words: *Transitions, Social Education, employability, self-determination*

A simple vista, parece atrevido afirmar que las oportunidades laborales para la juventud en Alemania son problemáticas. Con un 6,8% de desempleo (abril 2017, Eurostat), a mucha distancia de la media europea, en el 16,7% y, sin duda, a una distancia enorme del 39.3% que hay en España. Año tras año, aumenta la cifra de puestos de formación que quedan vacantes en el sistema dual y cada vez más empresas se quejan de la supuesta falta de personal cualificado. La situación no podría ser mejor para la juventud al término de la escolaridad, el mercado de trabajo está literalmente ‘a sus pies’, ¿dónde radica pues el problema?

Para responder a esta pregunta, vale la pena mirar con mayor atención y detalle al mercado de la formación y a sus estadísticas. Así se muestra que, pese a estas condiciones económicas aparentemente de ensueño, hay una cantidad sorprendentemente alta de jóvenes que andan dando tumbos una vez terminada la escolaridad obligatoria y a quienes cuesta encontrar, si es que lo consiguen, un puesto para mejorar su formación general o profesional. Por ejemplo, el porcentaje de ‘abandono escolar temprano’¹ está cerca del 10%, lo que por sí solo resulta alarmante, dado que no sólo incluye a quienes han abandonado la escuela, jóvenes sin el título de secundaria, sino también a quienes han terminado con el título de Secundaria I, en la *Hauptschule* o en la *Realschule*, por lo que no pueden optar a un puesto de formación dual ni a ningún otro tipo de formación. Así pues, podemos afirmar que tampoco en Alemania un título de secundaria basta siempre por sí solo para empezar con éxito la vida laboral.

¹ Jóvenes entre 18 y 25 años sin formación profesional y sin el certificado de madurez de la *Fach-Hochschule* (máximo ISCED 2), que ni participan en formación ni escolar ni profesional ni tampoco en formación continua en su respectivo grupo de edad. No se tiene en cuenta en este cálculo a quienes están realizando el servicio al mmilitar o civil.

Estas cifras también revelan que el paso de los años por sí solo no resuelve los problemas en la transición entre la escuela y el trabajo, ni siquiera cuando las condiciones económicas y la demografía son favorables; mientras que la demanda de formación dual disminuye.

Al mismo tiempo, y sin olvidar que la Estrategia Europea 2020 se ha convertido en el referente y paradigma de las políticas de formación y del mercado de trabajo, se apuesta por una formación que se ha visto reducida en función de su reutilización directa al servicio del mercado de trabajo. Sin embargo, cuando ni siquiera unas condiciones económicas aceptables son capaces de satisfacer a toda la juventud, nos hemos de preguntar en qué medida basta hoy con una preparación orientada ‘sólo’ al empleo, especialmente si hablamos de la juventud etiquetada como de desventaja. Así pues, ¿no valdría la pena prepararles también para que se pudieran apañar, en caso de necesidad, incluso sin conseguir un empleo? Aquí se encuentra el meollo del ‘fomento socioeducativo de la empleabilidad’ (Arnold/Böhnisch/Schröer 2005) que, frente al paradigma que se centra en el empleo por cuenta ajena, opone el concepto de la ‘conquista de la vida’:

La conquista (de la vida) significa, en este sentido, la pretensión de una capacidad de acción subjetiva en los distintos planos de la vida en la que el equilibrio psicosocial -entendido como el conjunto de sentimientos de autoestima positivos, reconocimiento social y autoeficacia experimentada- se encuentra amenazado“ (ibídem., p. 100).

El fomento sociopedagógico de la empleabilidad “obedece, por lo tanto, a una lógica propia de la promoción basada en que, sin la autoestima suficiente, no se sostiene ninguna motivación vinculada a la incorporación a un nuevo empleo -cualquiera que sea la ocupación-. Las personas afectadas deben poder sentir y experimentar que también tienen valor, incluso sin la posibilidad real de encontrar un empleo, a pesar del fracaso y de los obstáculos formativos y de cualificación, a pesar de no tenerlas todas consigo; han de poder experimentar algún reconocimiento social, sentir que también son capaces de producir algo (ibídem, p. 101).

La meta central del fomento socioeducativo de la empleabilidad recae, por consiguiente, en la (re-)elaboración subjetiva de la capacidad de acción y, sólo indirectamente, en la intermediación laboral. Quizá estas ideas tienen lugar al margen de los debates sobre las políticas laborales y de formación. Sin embargo, tanto la Educación Social como la Pedagogía Escolar (bajo la forma, por ejemplo, del trabajo social escolar), en el contexto de las políticas laborales (como el acompañamiento sociopedagógico), se encuentran bien ancladas, ambos sistemas funcionan al dictado de los principios del ‘fomento sociopedagógico de la empleabilidad’ conforme lo acabamos de exponer. La Educación Social carece incluso del poder de definir su propia acción, ya que más bien se sitúa en el marco del mandato normativo, lo que ‘dificulta una ,amplia profesionalidad sociopedagógica’ (Karl/Schröer 2006, p. 54). En tanto que la Educación Social se supedita a esta lógica, corre el peligro de que su doble mandato de ayuda y control se decante por el control y pierda por tanto su función crítico-reflexiva dentro de la sociedad, o como Michael Winkler ha señalado en 1995: „La

normalidad de la Educación Social significa lamentablemente el reconocimiento de la normalidad de la los estados de emergencia social y pedagógicos de las sociedades modernas“(Winkler 1995, p. 158)

Siguiendo a Fritz Schütze, el ámbito de trabajo de la Educación Social en la transición escuela/trabajo puede considerarse como „un agravante que disminuye la autonomía y las propias líneas de exploración y sentido de la acción profesional” (Schütze 1996, p. 253). Bajo estas condiciones, Schütze afirma con rotundidad que „no hay ninguna oportunidad objetiva para un desarrollo sistemático de las posibilidades de acción profesional“, de manera que „resulta especialmente difícil la adaptación a las paradojas de esta acción“, lo que da lugar a „errores de trabajo sistemáticos“ (ibídem).

Por lo tanto, llama la atención que la cuestión de la profesionalidad socioeducativa en el campo de las transiciones escuela/trabajo haya sido tan poco investigada. En particular, se echa en falta una discusión teórica sistemática de carácter socioeducativo. Lo específico de la Educación Social en el ‚sistema de transición’ depende en gran medida de la perspectiva y la noción que tengamos de la educación social. Incluso si nos apoyamos en representantes destacados de la disciplina para emitir nuestro juicio, la Educación Social lo tiene complicado para responder por sí misma a esta cuestión (Hamburger 2003, S. 11), ya que no se trata de dar con un constructo cerrado en un contexto teórico, sino más bien de dar lugar a una combinación de disquisiciones teóricas que permitan desarrollar un modelo de reflexión y hermenéutico, con el que poder concretar una posición sociopedagógica significativa en el contexto profesional del que nos ocupamos.

Este modelo se desarrollaría a consecuencia de una investigación empírica en el contexto de las medidas y políticas activas de empleo del llamado ‚sistema de transición’² (Dick 2017). La „definición fundamental de la acción socioeducativa“ que resulte ha de ser capaz, además, entre otras cosas, de conectar con la práctica de la orientación profesional que se lleva a cabo dentro del sistema escolar.

Siguiendo entre otros a Arnold (Arnold/Böhnisch/Schröer 2005) podemos detenernos en la pregunta sustantiva sobre si la función de la Educación Social sólo se puede y debe definir desde la perspectiva de la integración de la juventud en el mercado de trabajo, o si todavía ha de encargarse de la vasta tarea de situar el „fomento socioeducativo de la empleabilidad”, en el marco más amplio de la conquista de la propia vida.

Un segundo plano de consideraciones se refiere al ámbito de la ubicación institucional de la Educación Social en el ámbito de la transición. Aquí se puede discutir si la Educación Social, en tanto que „acompañamiento pedagógico”, se limita

² El ‚sistema de transición abarca „ofertas educativas y formativas por debajo de una formación cualificada, es decir, que no conducen a ninguna certificación reconocida, sino a una mejora de las competencias individuales de los jóvenes que las incorporan en respuesta a sus metas formativas u ocupacionales y en parte a recuperar las posibilidades de hacerse con una titulación educativa genérica” (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, p. 79).

conscientemente a una función subsidiaria de otros mandatos pedagógicos, como la „apropiación de una cultura objetivada” (Hamburger 2003, p. 15), si debe alejarse de esa función o si, en tanto que ciencia de la educación, debe reclamar una definición que sea válida tanto para contextos escolares como extraescolares.

Ambos planteamientos deben aportar luz sobre su valor y utilidad en el ámbito específico del trabajo. Esto es lo que sucede con la cuestión sobre el establecimiento de objetivos de la Educación Social en el sistema de transición, cuya función social se encuentra al mismo tiempo ubicada en un continuo entre ayuda (de la autodeterminación vital) y control (de la integración laboral). Esta cuestión tiene un significado particular, siguiendo a Böhnisch (Böhnisch 2010, p. 31 ss.), según se trate de „una conducta desajustada entre la integración en el sistema y la integración social”, en la medida en que ambos niveles de integración en los sistemas sociales y de autonomía vital no necesariamente coinciden. En este caso, el sistema de transición debe prestar atención también a la cuestión de si está correctamente representado en „la socialización por medio del empleo”(Kronauer/Vogel/Gerlach 1993).

De este modo, cuando las representaciones de normalidad y los mecanismos de reproducción quedan en evidencia, dan lugar a implicaciones sobre la estructuración de los subsistemas pedagógicos, en los que estas representaciones se han arraigado en las últimas décadas y han ido progresivamente diferenciándose, siempre con el objetivo de conformar los procesos de socialización y la capacidad de acción de los individuos dentro de los subsistemas sociales establecidos (comp. Hamburger 2003, p. 38). De aquí se deriva que „las ocupaciones pedagógicas se sitúan allí donde los sistemas meritocráticos causan problemas y dan lugar a carencias” (Hamburger 2003, p. 42), por lo que vale la pena discutir de nuevo, en este contexto, las relaciones entre la Pedagogía General y la Educación Social. ¿Representan una parte definida de la pedagogía, que se manifiesta bajo la noción del „acompañamiento pedagógico”? ¿O más vale no hacernos esta pregunta en tiempos de cambios sociales acelerados, y debemos pues abandonar estos nichos y profundizar reflexiva y críticamente en los comportamientos de la sociedad y los individuos bajo condiciones sociales específicas?

Desde una perspectiva histórica y desde este campo de acción, esta pregunta no es en modo alguno nueva, sino que afecta a la Educación Social desde hace más de 100 años. Ya en 1899 había tomado partido Paul Natorp: „Las condiciones sociales de la formación y las condiciones educativas de la vida en sociedad, ese es el tema de esta ciencia” (Natorp 1922, p. 94), esbozando así un proyecto alternativo al de Herman Nohls, en el que la Educación Social era un fragmento de la pedagogía general referido a „toda la educación que tiene lugar fuera de la escuela y de la familia” (comp. Niemeyer 1998, pp. 125-145). Esto aclara que el intento de una reubicación de la Educación Social en el ‚sistema de transición’ presupone una controversia teórica con las cuestiones clave de la educación social y el desarrollo de una comprensión concreta de la educación social.

Nuestro punto de partida para estas reflexiones se sustenta tanto en Hamburger como en la ‘definición aplicada’ de Böhnisch de la Educación Social, según la cual esta se describe en principio a partir de las características del mandato social (Hamburger

2003, p. 14). Desde este punto de vista, la Educación Social depende siempre de (1) los conflictos generadores, (2) la relación entre individuo y sociedad, (3) el análisis de las constelaciones de conflictos a los que da lugar y (4), el desarrollo de conceptos con los que dar respuesta.

El objeto de reflexión subsiguiente es, por lo tanto, la relación entre individuo y sociedad así como sus conflictos subyacentes. Winkler (1988) afirma que es necesario abordar e interpretar el concepto de ,sujeto'. La relación repleta de conflictos entre individuo y sociedad puede describirse como un ,problema de apropiación' en el sentido en que la subjetividad se sostiene en la apropiación activa de un contexto objetivo, lo que nuevamente supone que tal contexto se encuentra al alcance del sujeto y que éste se lo puede apropiar. Así pues, la Educación Social mantiene ambas perspectivas: Las capacidades de los individuos para apropiarse del contexto, por una parte, y las estructuras de oportunidades que la sociedad pone a su disposición, o no, en un contexto particular (Hamburger 2003, p. 35).

Cuando se toma la noción antropológica de ser humano como ,animal huérfano' (Winkler 1988, p. 105), se tiende activamente a potenciar su mundo exterior para así poder liberarse de sus necesidades, al tiempo que se participa de la consideración de Natorp de que el ser humano sólo alcanza su humanidad en comunidad con otros seres humanos (Natorp 1922, p. 90), lo que da lugar a una este punto de vista: lo que generalmente se etiqueta como ,conducta desviada' no es sino el punto de partida para la intervención sociopedagógica. Las conductas presuntamente disfuncionales o disruptivas se pueden abordar desde esta perspectiva, al menos en el corto plazo, como exitosas, ya que ,cada carrera desviada encierra una apropiación exitosa' y, por lo tanto, puede verse desde ,muchos puntos de vista como un proceso de aprendizaje fructífero' (Winkler 1988, p. 166).

,Una comprensión pedagógica de la conducta desviada requiere que se etiquete y sancione la conducta sustancialmente como una conducta de dominación, como una pretensión subjetiva resultado de la capacidad de acción situacional y biográfica, así como reconocer el equilibrio psicosocial en situaciones y constelaciones críticas en la vida.' (Böhnisch 2010, p. 11)

La teoría de la desviación de Böhnisch se reformula así en un sentido teórico subjetivo y nos proporciona una segunda clave en este esbozo de marco de reflexión teórica. Con la mirada puesta en el ,sistema de transición', esta aproximación teórica de la dominación ofrece la posibilidad de radicarse en la perspectiva del sujeto y del control de su propia vida, de modo que pueda hacer frente a un sistema de transición monodimensional, con la vista puesta sólo en el mercado de trabajo y desde una perspectiva del déficit.

Pero cuando la Educación social en la transición da rienda suelta a semejante ,giro desde la perspectiva del sujeto, y ,desde la perplejidad de la ,normalización secundaria' quiere poner de relieve su propia contribución a la promoción de la biografía' (Arnold/Böhnisch/Schröer 2005, p. 14); de tal modo que se posiciona, más allá de la beneficencia y el bienestar' (Niemeyer 1998, p. 92 y ss.), en el sentido de

Natorp. Bajo esta noción, la Educación Social no puede comprenderse como „un fragmento aislado de la Pedagogía sino más bien como una interpretación particular de la totalidad de su mandato“ (Natorp 1922).

Esta interpretación no se puede relacionar directamente con lo que Arnold y otros (Arnold/Böhnisch/Schröer 2005) han descrito como „el fomento sociopedagógico de la empleabilidad“. Desde el punto de vista de los cambios estructurales profundos en la sociedad del trabajo que afectan a la estandarización y biograficidad de las transiciones de la juventud adulta (Stauber/Pohl/Walther 2007, p. 31) se plantea que:

„el fomento sociopedagógico de la empleabilidad [...] se libra en los márgenes de la educación y parece dar lugar a una nueva cristalización del trabajo pedagógico. En este contexto, el fomento de la empleabilidad se refiere no sólo a una oferta de apoyo compensatorio ni tampoco significa meramente una formación y orientación laboral de recuperación o acompañamiento para jóvenes y adultos jóvenes que se encuentran en situación de discriminación social“.

A continuación, a partir de las elaboraciones teóricas y conceptos de los autores que hemos ido nombrando, presentamos nuestra aportación en este trabajo, un esbozo de interpretación de la Educación social que ha de servir de modelo de reflexión para mejor perfilar y contribuir a la profesionalización de la acción socioeducativa en las transiciones entre educación y trabajo.

1. Fundamentación de la acción socioeducativa - una propuesta heurística para la reflexión

La actuación socioeducativa definida según Winkler a partir de las nociones de „sujeto“ y „lugar“ resulta insólita en la medida en que ambas categorías „apenas tienen que ver con la representación de la acción, y menos aún con el quehacer de la educación“ (Winkler 1988, p. 267), de modo que resultan, en gran medida, abstractas.

Sin embargo, lo que parece una debilidad en esta aproximación puede convertirse en una fortaleza si lo miramos con mayor detenimiento. Justo al distanciarse del quehacer concreto, de la intervención educativa intencional, su referencia al contexto se vuelve visible; por una parte, por su integración en las estructuras sociales específicas y, por otra, debido a las condiciones de socialización de la vida cotidiana.

Además, el carácter abstracto de ambas nociones no se reduce debido a su significado aplicado. Más bien, su misma fundamentación deja claro que no puede (ni debe) dirigirse la acción socioeducativa entendida como un ‚manual de instrucciones sociopedagógico‘, ya que esto conduciría inevitablemente a que el sujeto fuera degradado de nuevo para ser visto como un ‚caso‘, incluso reforzando esta reducción, algo que sin duda debería haber sido ya superado.

Mediante „la ausencia de obligación y de contenido específico, al que se refieren ambos conceptos en el contexto de reflexión socioeducativa“ (Winkler 1988, p. 269) es posible añadir una consideración relevante para la „profesionalidad reflexiva“ (Dewe/Otto 2005) a la justificación que hemos venido presentando, desde la que la perspectiva de la profesionalidad socioeducativa se centra en la „calidad de la competencia“ y no en su exclusividad, ni presunta ni factual; algo que vuelve a poner „los problemas estructurales de la acción sociopedagógica en el centro de atención“ (Dewe/Otto 2005, p. 186 ss.). Estos afloran, entonces, cuando nos rendimos a las implicaciones prácticas referidas al „sujeto“ y al „lugar“.

1.1. Orientación al sujeto frente a normalización social y „lógica del caso“

El primer problema estructural se deriva directamente de la misma noción de sujeto: „El educador social se confronta en la persona del educando con una paradoja. Esta señala, por una parte, que el sujeto es igual a cualquier otro sujeto en lo que de particular tiene su propia subjetividad. Por otra parte, sin embargo, se diferencia a la vez en su subjetividad de cualquier otro sujeto.“ (Winkler 1988, p. 270). Si comprendemos esto correctamente, resulta imposible aplicarle la lógica del caso al ‚sistema de transición‘, como tampoco la podemos aplicar a tantos otros campos de acción socioeducativos. En tanto que la noción de sujeto da lugar a la singularidad de cada individuo, el trabajo de casos tiende a clasificar al individuo en función de sus características, que comparte con otros individuos, lo que permite así poder conformar y sostener los procesos de ayuda conforme a un patrón. A menudo, esta normalización social no es sólo el resultado de la intervención socioeducativa, sino que la situación pedagógica también se predispone, por ejemplo cuando el joven ‚se asigna‘ a uno de los programas que ha considerado apropiado para él su responsable en la oficina de empleo. En el campo del ‚sistema de transición‘ se vuelve muy difícil que el „trabajo con el caso“ contemple estructuralmente el desarrollo integral de la personalidad, como sí suele suceder cuando hablamos del trabajo con casos en los programas de juventud; en los programas de empleo más bien nos referimos a la „consecución de la madurez laboral“ (Oficina de Empleo 2009, p. 64) o bien a la „intermediación en materia de empleabilidad y cualificación“. Así, en los programas de transición suelen tener mucho predicamento los ‚protocolos de evaluación de competencias‘ que, sin embargo, no resultan útiles para comprender la subjetividad de los jóvenes, sino que sirven para facilitar el uso de instrumentos estandarizados que valoran su rendimiento y su conducta, midiendo y tipificando, diferenciando, para poder dirigirlos hacia ofertas formativas ‚ajustadas a sus necesidades‘. Así pues, resulta sencillo reconocer que la concepción subyacente a esta forma de promoción individual no tiene nada en común con el fomento de la subjetividad.

1.2. Activación frente a producción

Si nos tomamos la molestia de escribir en nuestro buscador de Internet la siguiente combinación, „producción de la disposición a formarse³“ se obtienen en menos de un segundo más de 14.000 resultados. Queda claro que se trata de una noción

³ N.T. En original en alemán, „Herstellung der/von Ausbildungsfähigkeit“

muy amplia, la disposición a formarse resulta así análoga a la de ,manufactura' en los procesos de producción industrial. Si ahora nos circunscribimos al concepto técnico empleado en las medidas de formación y preparación laboral del servicio de empleo estatal (Bundesagentur für Arbeit 2009), esta suposición se refuerza. En lo referente a terminología (secuencias de activación y cualificación), nos recuerda a la descripción técnica de los currículos. Semejante forma de entender la realidad no es compatible con la noción de sujeto. Según Winkler, el sujeto „se distingue (...) por su singularidad, se coloca de modo y manera individuales (cualquiera que sea la apariencia de su desocupación) en su relación con el mundo“ (Winkler 1988, p. 270). El sujeto sigue por lo tanto su „lógica de desarrollo individual“, que la actuación pedagógica ha de reconocer y preservar, en la que se posibilita al educando „una apropiación libre“ de sus propias peculiaridades (ibídem, p. 271). No es que los resultados de unas pruebas de nivel en matemáticas determinen que un participante tiene una „necesidad de apoyo“ en esta materia, lo que a su vez se traduzca en una necesidad de recibir ,clases de apoyo'. Más bien, participar en unas clases de apoyo puede ser la consecuencia de su aspiración a formarse como pintor y lacador, algo que no se le da mal, y para lo que resulta conveniente que sea capaz de calcular la cantidad de pintura que necesita para una pared. Ya se trate de estandarizar el contenido, el momento, la amplitud o el estilo de activación, en cualquier caso ha de hacerse desde la lógica de desarrollo del sujeto. La disposición para formarse no puede „fabricarse“, si acaso puede ser el resultado de los procesos de apropiación y autodirección que se efectúen en un contexto conformado sociopedagógicamente. Incluso las condiciones contextuales se 'pueden producir' socioeducativamente sólo en la medida en que pueden influir directamente en el proceso de cualificación.

1.3. Autonomía frente a intención

La actuación sociopedagógica en el ,sistema de transición' está imbuida de una intencionalidad inducida sistemáticamente, regulada socialmente, que se inserta en la situación educativa mediante el mandato institucional. Así pues, la meta preestablecida de la intervención educativa en el 'sistema de transición' no es otra que el aumento (o incluso su aparición) de la disposición a formarse de la juventud, así como la probabilidad de que dé lugar a su participación en un programa de formación. Sólo en unos pocos casos, esta intención podría ser congruente con las intenciones y necesidades de los jóvenes, cuando se ajustan a estos impulsos y adquieren así un doble significado. Desde una perspectiva teórica subjetiva, el educador no está en la situación de imponer sus intenciones frente a los propósitos de los educandos, por mucho que lo pretenda. Como tampoco se encuentra en la tesitura de legitimar su acción porque el joven se halle comprometido en un sistema autoreferencial y por lo tanto decida autónomamente en qué condiciones, cuándo y cómo, asume las iniciativas propuestas por el educador. Pero la Educación Social tampoco debe asumir este mandato: „Se deduce de la subjetividad del sujeto, sencillamente, que no es posible limitarle; cada situación tiene su propia legitimidad y no se justifica el intento de cambiarle por medio de estímulos que le resultan

ajenos.“ (Winkler 1988, p. 272). En la práctica, esto se traduce en un dilema: Por una parte, la acción socioeducativa se construye sobre el hecho de que „el sujeto se sigue comportando como sujeto incluso en crisis“ (ibídem), por otra parte se encuentra ya en esta posición, en esta „posición de déficit“, por la cual el sujeto ve limitado el desarrollo de su subjetividad. Porque la subjetividad no sólo se encuentra en discrepancia con la realidad social objetiva sino que al mismo tiempo no puede desarrollarse sin ella, lo que convierte la intervención socioeducativa en algo legítimo e incluso necesario. La meta de esta intervención se refiere no tanto a la consecución de un determinado patrón social, sino más bien a garantizar la subjetividad del sujeto y a „procurarle una vía hacia la inclusión social.“ (ibídem, p. 274). Es asunto del sujeto, claro está, el que esta vía sea finalmente resultado de una propuesta del educador o que se trate de una alternativa a dicha propuesta. Paradójicamente el educador puede, por lo tanto, perseguir el apoyo y fomento de la subjetividad y dirigir hacia ella la acción, una intencionalidad que no garantiza acierto ni fracaso“ (Winkler 1988, p. 271).

Quizá nos sirva un ejemplo para aclarar esta condición: En el contexto de un programa de formación para acudir a ofertas de empleo, se anima a los jóvenes a expresar sus expectativas laborales. Uno de los jóvenes, que hace dos años que obtuvo su certificado de escolaridad con una nota media de 3,9 y que desde entonces ha participado en varios programas formativos manifiesta que le gustaría ser mecánico de automóvil. El educador se dirige al joven para aclararle que, con su historial escolar, se trata de una expectativa irrealizable. Le iría mejor, probablemente, probar en oficios del ámbito de la gastronomía o relacionados con la alimentación, en los que tendría oportunidad de encontrar un contrato de aprendiz. Pasado un tiempo, el joven se muestra dispuesto a realizar unas prácticas en una panadería; aunque dos semanas después, tras haber discutido con sus colegas de trabajo, abandona. Tras esto, se agravan sus problemas en el proyecto, lo que acaba dando lugar a que el joven sea sancionado y apartado del programa a propuesta de su responsable de formación, porque no ha mostrado tener voluntad de formarse.

A la vista de lo expuesto hasta aquí, podríamos llegar también a la siguiente conclusión: podría considerarse legítima la intención primigenia del formador de proponer un oficio alternativo, entendiendo esta desde el afán de encontrar objetivamente mejores opciones en otra familia profesional, algo que podría abrir más oportunidades al joven. Sin embargo, el fracaso en las intenciones no debiera conducir al fracaso en la intervención, en la medida en que el abandono del joven puede considerarse como una opción legítima y acorde a su deseo subjetivo, con el que el sujeto se muestra en desacuerdo „con el puesto que le adjudica la sociedad“. El formador debiera haber asumido este impulso y utilizarlo para una posterior reformulación del correspondiente lugar socioeducativo.

1.4. La coyuntura vital como realidad subjetiva frente a la coyuntura vital como un hecho objetivo

La condición para poder utilizar el fracaso como punto de partida de la intervención para una reformulación de las oportunidades pedagógicas requiere, sin embargo, que el formador sea consciente de la diferencia entre las condiciones objetivas de la coyuntura vital y su percepción subjetiva, y reconocer las relaciones entre ambas así como su significado para el desarrollo posterior del sujeto. Si volvemos al ejemplo, el formador asume únicamente los factores objetivos de las circunstancias vitales del sujeto que él conoce: su historial escolar y su currículum en programas de formación, así como, por otra parte, las posibilidades del mercado de la formación. Winkler se refiere a esto como la „coyuntura social“. Por otra parte, está la situación actual o „coyuntura real“ que también está teñida de “la historia del individuo y sus condiciones personales, también genéticas, así como sobre todo su propia personalidad, desde la que se encara a su propia realidad” (Winkler, 1988, p. 274).

Es a partir de estas circunstancias que superan el momento presente que el sujeto, en una confrontación reflexiva con su propia imagen y sus expectativas vitales de futuro, desarrolla un horizonte vital (ibídem, 275) esbozado como „situación ideal“ que supone, en cualquier caso, una parte de su propia circunstancia vital. El deseo manifestado por el joven de ser mecánico de automóvil es, por lo tanto, un elemento de esta situación ideal. Desde una perspectiva socioeducativa, este deseo debe ser reevaluado, para ver si se corresponde con la coyuntura real o si „no se da la circunstancia real a la que poder remitir la voluntad y el ideal“ (ibídem). Para Winkler, esto supone una legitimación de la acción socioeducativa al tiempo que „el punto de partida para el educador y un estímulo para las actividades de los educandos: Se parte del potencial del sujeto, así como de un ideal aún indeterminado, en el que la vaga idea de un simple deseo de cambio le sitúa en una situación de déficit. La concepción del sujeto conduce a la acción, a participar en este proceso formativo, aunque todavía no ha dado un paso, tal vez porque se siente incapaz.“ (Winkler 1988, p. 275 ss.).

El trabajo más importante del educador desde una perspectiva socioeducativa tendría que ser el reconocimiento de la expresión de una motivación laboral como la muestra más evidente de una disposición al cambio, para así „trasladarla con prudencia a la estructuración de la acción socioeducativa“ (ibídem, p. 276). Sería conveniente tomar el deseo en serio y reflexionar conjuntamente con el joven sobre cómo superar y reducir la discrepancia existente con la „coyuntura real“. Un posible punto de partida podría consistir en presentar al joven oficios semejantes como mecánico de vehículos agrícolas, o bien plantearle metas parciales y a su alcance para ir aproximándose a la formación en el oficio deseado, de las que quizá la primera tuviera que ser poder realizar unas prácticas. Es muy importante darse cuenta de que hay un impulso de acción por parte del joven, en lugar de poner el acento en lo realista que resulte desde el punto de vista de la „coyuntura social“ inmediata. Corresponde al educador social tratar de facilitar el logro de „condiciones realistas de vida“, conectando en este caso el deseo laboral manifestado por el joven y la „realidad social a su alcance“, sin que esto suponga ignorar ni negar su impulso de acción original: „La acción socioeducativa

debe estructurar el presente del sujeto de tal modo que contemple la posibilidad de un futuro abierto“ (Winkler 1988, p. 276).

1.5. Conformación de la situación frente a la reeducación como solución del problema

Desde el punto de vista de Winkler que acabamos de exponer, así como desde el principio rousseauiano de la „educación negativa“, la acción socioeducativa no consiste en reeducar al educando ni sustituirle en la solución de sus problemas, lo que sería el caso si tratásemos de convencerle de que es mejor hacerse panadero ya que no va a llegar a ser mecánico de automóvil. Bien al contrario, la acción socioeducativa consiste en lograr las condiciones que permitan al educando librarse de la situación de déficit para poder crecer desde ahí (ibídem, p. 277). No se trata, pues, de que tal vez el oficio de panadero no sea una alternativa plausible para el joven, sino más bien de cómo poder acercarle a esta alternativa. En lugar de tratar de convencer al joven mediante argumentos, lo más apropiado desde una perspectiva socioeducativa sería ponerle en una situación que le permitiera llegar a reconocer por sí mismo semejante posibilidad. Una posible intervención socioeducativa podría consistir en organizar una ‚tarde de pizza‘, en el marco de la formación, en la que los participantes se encargasen de preparar las pizzas. En una situación así, al ver cómo otros disfrutaban de la preparación de la masa y de la pizza, podría contemplar quizá el oficio de panadero como una posibilidad, y abrirse así a nuevas posibilidades por propia iniciativa. „La intervención socioeducativa muestra pues (...) que está orientada a la realización material de un futuro que, sin embargo, no puede anticiparse ni predeterminarse, ya que debe ser el sujeto quien se encargue de realizarlo“ (ibídem). Con el paso dado mediante la ‚tarde de pizza‘, que no se presenta como una acción de orientación laboral, el educador social cuenta con las condiciones (que estas se materialicen es algo que no depende de él) que le permitan mostrar a cualquier joven, en la medida en que lo acepten, que es posible superar la situación de déficit y manejar sus propias circunstancias.

En la praxis socioeducativa resulta difícil lograr dar con el espacio de la intervención, ya que su cualidad sociopedagógica no se puede reconocer fácilmente desde fuera, y su función concreta se subestima, con frecuencia, como algo superficial. En este punto debemos señalar que estas dificultades se suelen presentar bajo distintas formas, ya sea que el proyecto no contempla los costes de una comida conjunta o bien que la propuesta no encaja bien con la definición del proyecto, o que sus financiadores no la ven relevante ni directamente relacionada con las metas, por lo que no la toman en consideración.

1.6. Seguridad para aprender ante los espacios socialmente determinados y de riesgo

Para que el espacio de la intervención socioeducativa sea posible, para que se puedan alcanzar los efectos pretendidos, debe ser posible plantear esa intervención desde la lógica del sujeto además de hacerla revisable. Esto no es siempre fácil de garantizar dentro del ‘sistema de transición’, porque hay condiciones tanto sobre los contenidos de los proyectos como sobre la organización de los espacios que responden a los principios fundamentales del paradigma del mundo del trabajo.

La pretensión de simular el mundo del trabajo dentro del espacio protegido de los proyectos para así preparar ‘correctamente’ a los jóvenes para la vida laboral implica el riesgo de configurar el espacio de los proyectos desde prejuicios sociales y de reproducir procesos de discriminación social que actúan de tal manera que inciden sobre las dificultades de autodeterminación de los sujetos. No puede ser que el proyecto ‘juegue’ a empresa o escuela, lo que debe hacer la intervención socioeducativa es facilitar los espacios „en los que los individuos puedan moverse y relacionarse entre ellos como sujetos, al tiempo que puedan educarse a sí mismos“ (Winkler 1988, p. 279).

Es un grave error (además de caro) que los proyectos de los sistemas de transición se consideren tanto más eficaces cuanto más fielmente reproduzcan las condiciones del mundo del trabajo, empezando por los equipamientos de los talleres y continuando porque los trabajadores de los proyectos se comporten como superiores jerárquicos. Se necesita justo lo contrario. No reproducir en los proyectos los imperativos de la sociedad del trabajo, sino contribuir mediante la actuación socioeducativa a romper con esas dinámicas, permitir que el sujeto acceda a los espacios y se apropie de ellos, trasladando al mismo tiempo la responsabilidad de las decisiones específicas y dando así cumplimiento a su función: „La función central en la que consiste la intervención sociopedagógica es la de conseguir un espacio en que el sujeto se sienta existencialmente seguro“ (ibídem, p. 280).

En este contexto, resulta un problema intrínsecamente estructural que la participación en las medidas de los sistemas de transición con frecuencia no sea libre ni consecuencia de la iniciativa de los propios jóvenes, sino que esté regulada institucionalmente y sujeta a la presión de las sanciones. La intervención sociopedagógica se ve confrontada, pues, con la paradoja, por una parte, de proporcionar al sujeto la seguridad existencial necesaria para asumir el esfuerzo de la „situación de déficit“ y, por otra, si fuera preciso, posponer la sanción por las ‘ausencias’ hasta la terminación del programa, de modo que pueda disfrutar de la posibilidad de aprender y hacerse con el contenido.

Fundamentos de la acción sociopedagógica

Regulación profesional de la acción socioeducativa	Pretensiones externas sobre la acción socioeducativa
Orientación al sujeto	Normalización social / „Lógica del caso“
Promoción de la singularidad	Producción de capacidades
Primacía de la autonomía del sujeto	Primado de la intencionalidad
Consideración de la situación vital como realidad subjetiva	Consideración de la situación vital como realidad objetiva
Elementos constitutivos del lugar	Educación al servicio de la solución de problemas
Actuando en lugares donde se garantiza la seguridad	Acción dentro de los espacios sociales predeterminados, de riesgo

Así pues, llegados a este punto, esperamos haber clarificado cuál es la situación que debe afrontar la intervención socioeducativa en el ámbito de los ‚sistemas de transición‘, según las implicaciones prácticas que tienen los fundamentos sociopedagógicos de los conceptos de „sujeto“ y „lugar“ tal como los hemos definido. Incluso en un sentido más amplio, se pueden considerar sus implicaciones jurídicas, institucionales y profesionales en el sector social (Winkler 1988, p. 199 ss.) sin definirlas inequívocamente como un campo de acción socioeducativa, por lo que en definitiva podemos afirmar que la educación social con jóvenes apenas juega una función marginal en los programas de fomento del empleo juvenil.

No obstante, la práctica habitual de incorporar la Educación Social como ‚socio menor‘ en los proyectos que forman parte de las políticas activas de empleo, no quita para que, a su vez, se la responsabilice del fracaso, sin atender a que esa función le incapacita para satisfacer por sí mismo las propias lógicas de acción que hemos esbozado aquí, así como para imponer su propia definición de las reglas del juego. En tanto que mero acompañamiento socioeducativo, es claramente insuficiente para conseguir los objetivos de las políticas activas de empleo y lograr que su acción se traduzca en unos buenos resultados en términos de contratación.

2. Resumen y prospectiva

El propósito de este artículo ha sido desarrollar una definición aplicada de la Educación Social en el contexto de las transiciones escuela/trabajo así como un ‚modelo de reflexión e interpretación‘ que resulte útil. A partir de reflexiones y teorizaciones antropológicas sobre la socialización, sobre las relaciones entre individuo y sociedad, hay que entender la cuestión socioeducativa, en primer lugar, en tanto que un problema de autodeterminación de sí mismo, que se plantea además bajo condiciones sociales muy dinámicas como las que caracterizan a la Modernidad radicalizada.

En estas condiciones, los individuos se ven forzados cada vez con más énfasis a conformar su propia identidad, sin poder recurrir a un marco claro de orientación como el que proporciona un conjunto de normas sociales comunes. A la inversa, esto sirve también para la Educación Social como elemento del sistema social. En tanto que un simple „trabajo de normalización“ que se ocupa de mecanismos de ayuda y control que pretenden adaptar conductas divergentes, ha dejado de servir, o bien corre el riesgo de convertirse en un trabajo inútil. Es aquí donde la imposición de normas sociales debe suponer una garantía para la subjetividad de los individuos e incluso para su capacidad de autodeterminación. No obstante, este necesario cambio de paradigma no se ha dado hasta ahora ni en el mandato que la sociedad le encarga a la Educación Social ni en la forma en que los propios agentes socioeducativos se contemplan a sí mismos. En la mayoría de ocasiones, la „normalización“ sigue estando en el centro del mandato socioeducativo y, podemos suponer que ahora como antes, no se reconoce la conducta divergente como un esfuerzo de superación bajo condiciones anómicas, de modo que no se actúa ante ella como es debido.

Al término de este artículo, no cabe duda de que podemos volver de nuevo a Paul Natorp: “Las condiciones sociales de la educación y las condiciones educativas de la vida social, ese es el asunto de esta ciencia” (Natorp 1922, p. 94). En este sentido vale la pena contemplar la Educación Social como Ciencia de la Educación (Niemeyer 1998, p. 88) y redescubrir su potencial sociopolítico, sin olvidar que hoy en día podría suponer una importante llamada de atención al „primado de la economía en el proceso de modernización“ (Galuske 2002, p. 324).

Con el trasfondo del desarrollo de las políticas formativas en Alemania que hemos esbozado al principio, resulta claro que el empeño de Michael Galuske en una “reevaluación sustantiva que afecte tanto a los principios que sustentan la orientación al mercado del trabajo como a las máximas sobre las que se sustenta la subsistencia y los problemas de la vida cotidiana” (Galuske 1993, p. 297) cobra hoy mayor vigencia que nunca.

El modelo que hemos expuesto aquí debería servir, en este sentido, para la elaboración y concreción de patrones de actuación profesional en este campo de trabajo, de modo que se conviertan en pilares de la praxis socioeducativa que permitan aproximarse al sistema de transición, a partir de los cuales hacer frente a pretensiones ilegítimas y ajenas a ella (Seelmeyer 2008, p. 194) e incluso poder contrarrestar una ‚colonización‘ de la Educación Social.

Referencias bibliográficas

Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung - Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und Erwachsenenalter. Weinheim und München: Juventa.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2006). Bildung in Deutschland 2006 - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Böhnisch, L. (2010): Abweichendes Verhalten - Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009a): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III. Nürnberg.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009b): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs - Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Nürnberg.
- Dewe, B./Otto, H.-U. (2005): Reflexive Sozialpädagogik. Grundstrukturen eines neuen Typus dienstleistungsorientierten Professionshandelns. In Thole W., Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179-198
- Dick, O (2017): Sozialpädagogik im „Übergangssystem“ Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim: Juventa.
- Galuske, M. (2002): Flexible Sozialpädagogik - Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa.
- Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Karl, U./Schröer, W. (2006): Fördern und Fordern - Sozialpädagogische Herausforderungen im Jugendalter angesichts sozialpolitischer Umstrukturierungen. In Spiess, A./Tredorp, D. (Hrsg.): „Risikobiographien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 41-56.
- Kronauer, M./Vogel, B./Gerlach, F. (1993). Im Schatten der Arbeitsgesellschaft: Arbeitslose und die Dynamik sozialer Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Campus.
- Natorp, P. (1922): Sozialpädagogik - Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart: Frommanns.
- Niemeyer, C. (1998): Klassiker der Sozialpädagogik - Einführung in die Theoriegeschichte. Weinheim und München: Juventa.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-276.

Seelmeyer, U. (2008): Das Ende der Normalisierung? - Soziale Arbeit zwischen Normativität und Normalität. Weinheim und München: Juventa.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung - Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim und München: Juventa.

Winkler, M. (1995): Die Gesellschaft der Moderne und ihre Sozialpädagogik. In Thiersch: H./Grunwald, K. (Hrsg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim und München: Juventa, S. 155-183.

Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.